

Harsch, Claudia; Neumann, Astrid; Lehmann, Rainer; Schröder, Konrad

## Schreibfähigkeit

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Beck, Bärbel [Hrsg.]: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 42-62*



Quellenangabe/ Reference:

Harsch, Claudia; Neumann, Astrid; Lehmann, Rainer; Schröder, Konrad: Schreibfähigkeit - In: Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Beck, Bärbel [Hrsg.]: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 42-62 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-32322 - DOI: 10.25656/01:3232

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-32322>

<https://doi.org/10.25656/01:3232>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Bärbel Beck / Eckhard Klieme (Hrsg.)

# **Sprachliche Kompetenzen**

Konzepte und Messung

DESI-Studie

(Deutsch Englisch Schülerleistungen International)

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. *Bärbel Beck* ist Diplompsychologin und Projektkoordinatorin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Prof. Dr. *Eckhard Klieme* ist Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt. Für die Richtigkeit des Ergebnisses der Studie trägt das »Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung« allein die Verantwortung.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de)

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25398-9

# Inhaltsverzeichnis

*Bärbel Beck / Eckhard Klieme*

Einleitung..... 1

## Übergreifende Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen

*Nina Jude / Eckhard Klieme*

Sprachliche Kompetenz aus Sicht der  
pädagogisch-psychologischen Diagnostik..... 9

*Günter Nold / Heiner Willenberg*

Lesefähigkeit ..... 23

*Claudia Harsch / Astrid Neumann / Rainer Lehmann / Konrad Schröder*

Schreibfähigkeit..... 42

*Wolfgang Eichler / Günter Nold*

Sprachbewusstheit ..... 63

## Messung sprachlicher Kompetenzen

*Johannes Hartig*

Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus ..... 83

*Jürgen Rost*

Definition von Kompetenzniveaus mit Hilfe von  
Mischverteilungsmodellen ..... 100

## Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Deutschen

*Heiner Willenberg*

Lesen..... 107

*Heiner Willenberg / Steffen Gailberger / Michael Krelle*

Argumentation ..... 118

*Heiner Willenberg*

Wortschatz..... 130

*Günther Thomé / Jens Gomolka*

Rechtschreiben..... 140

*Wolfgang Eichler*

Sprachbewusstheit ..... 147

<i>Albert Bremerich-Vos / Rüdiger Grotjahn</i>	
Lesekompetenz und Sprachbewusstheit:	
Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten .....	158

## **Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Englischen**

<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
Hörverstehen .....	178

<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
Leseverstehen .....	197

<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder</i>	
Textrekonstruktion: C-Test .....	212

<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
Sprachbewusstheit .....	226

<i>Günter Nold / John H. A. L. De Jong</i>	
Sprechen .....	245

<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel</i>	
Interkulturelle Kompetenz.....	256

<i>Günther Schneider</i>	
Auf dem Weg zu Skalen für die rezeptiven	
Kompetenzen im Bereich des Englischen .....	273

## **Ausblick**

<i>Konrad Schröder</i>	
Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung	
aus fachdidaktischer Sicht.....	290

<i>Günter Nold</i>	
DESI im Kontext des Gemeinsamen	
Europäischen Referenzrahmens für Sprachen .....	299

<i>Sauli Takala</i>	
Relating Examinations to the Common European Framework.....	306

<i>Hermann Lange</i>	
Abschließendes Statement.....	314

Die Autorinnen und Autoren.....	318
---------------------------------	-----

Claudia Harsch / Astrid Neumann / Rainer Lehmann / Konrad Schröder

## Schreibfähigkeit

Im Folgenden soll die jeweilige theoretische Basis der DESI-Testmodule Textproduktion Deutsch und Englisch dargelegt werden, wobei auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Testmodulen eingegangen wird. Aus so einer theoretischen Verortung werden dann die jeweiligen Bewertungsschemata und Kompetenzskalen abgeleitet. Das Testmodul *Textproduktion Deutsch* in DESI ist dreifach theoretisch verankert:

- in der linguistischen Text-, in der Schreibentwicklungs- und Schreibprozessforschung,
- in Analysen der Deutsch-Curricula aller 16 Bundesländer und
- in der empirischen Forschung zur Aufsatzbewertung.

Schreiben wird hier im Sinne der funktionalen Textlinguistik (DeBeaugrande/Dressler 1981; Nussbaumer 1991; Brinker 1988) verstanden, die aus dem wissenschaftshistorischen Paradigmenwechsel (Kognitivierung der Textlinguistik und Pragmatisierung des Textbegriffes) hervorgegangen ist. Textualität ist in diesem Modell nicht mehr eine rein linguistische, sondern eine hermeneutische Kategorie, die mehr als nur sprachliches Wissen beinhaltet. Für die Auswertung wird ein Anforderungskatalog entwickelt, der das Textverständnis der Projektgruppe in Absprache mit dem Konsortium widerspiegelt. Die daraus entwickelte abstrakte Textnorm wird als grundlegendes Raster für alle Texte verwendet und für die jeweils spezifische Testaufgabe aktualisiert. Damit kann diese Norm als Maßstab zum Messen konkreter Texte verstanden werden. Primäres Ziel des Tests sind konkrete Aussagen über die geschriebenen Texte, diese können sekundär einen Beitrag zur allgemeinen Theoriebildung leisten.

Obige Aussagen gelten grundsätzlich auch für die *Textproduktion in der Fremdsprache*: Das Testmodul Textproduktion Englisch in DESI basiert neben der textlinguistischen Forschung auf der Forschung zum Spracherwerb und auf der didaktischen Forschung zur Schreibentwicklung; daneben treten Curriculumanalysen, um valide Aufgaben und Bewertungskriterien ableiten zu können. Auch im fremdsprachlichen Textverständnis schlägt sich der oben erwähnte Paradigmenwechsel nieder: Texte in diesem Konstrukt werden verstanden als funktionaler Versuch, dem Adressaten eine bestimmte Sprechabsicht zu übermitteln: „Writing may be said to represent an attempt to communicate with the reader“ (Grabe/Kaplan 1996, S. 41).

# Schreibforschung

## Funktionale Linguistik

Mit der funktionalen bzw. pragmatischen Linguistik rückt der Gebrauch, der zielgerichtete Einsatz der Sprache, in den Vordergrund. Für das Schreiben bedeutet dies, dass sich die Bedeutung eines Textes aus seiner Aufgabe innerhalb einer spezifischen Kommunikationssituation ergibt. Texte müssen somit in jeder Situation adressatenspezifisch sein, der Schreiber übernimmt eine Verantwortung für das Textverständnis des Lesers. Dabei muss er für die Überwindung der räumlichen Distanz zwischen Schreiber und Leser neben sprachsystematischem auch sein Welt- bzw. Sachwissen sowie sein Handlungs- und Interaktionswissen aktivieren und gleichzeitig die Kenntnisse seines Lesers in diesen Bereichen berücksichtigen. Geschieht dies nicht, so schreibt er den Text am Rezipienten „vorbei“, der Text wird unverständlich. Für das Gelingen der Kommunikation ist eine Überlappung der Vorstellungen des Schreibers und des Lesers unerlässlich. Dazu muss der Schreiber seinen Standpunkt in die jeweilige gesellschaftliche Situation „übersetzen“, er muss sich also sozialen und linguistischen Gepflogenheiten anpassen (vgl. Gormann/Purves/Degenhart 1988).

Ausgehend von den genannten Vorstellungen über Schreiben werden Texte in der Konzeption des Projektes nicht als rein linguistische Gebilde, sondern „... als (eine) Einheit[en] der (sprachlichen) Kommunikation, ...“ (Vater 1994, S. 25), somit als „Mittel und Resultate menschlichen Handelns“ (Becker-Mrotzek 1997, S. 16) gesehen. Dazu müssen sie aber auch textinternen Kriterien genügen (Texte sollen etwa den Kriterien der Kohäsion und Kohärenz<sup>1</sup> genügen, also einen gewissen inneren Zusammenhang in inhaltlicher wie sprachlicher Hinsicht aufweisen). Daraus ableitend wird der Untersuchung der folgende Textbegriff zugrunde gelegt:

Ein Text ist eine komplex strukturierte, thematisch wie konzeptuell zusammenhängende sprachliche Einheit, mit der ein Sprecher eine sprachliche Handlung mit erkennbarem kommunikativem Sinn vollzieht (vgl. Linke/Nussbauer/Portmann 1996).

Für die schriftliche Kommunikation allgemein gilt: Damit der Prozess der Kommunikation zwischen Absender und Empfänger gelingt, werden sprachliche Muster auf unterschiedlichen Ebenen aktiviert. Bestimmte kommunikative Aufgaben müssen nicht jedes Mal neu erarbeitet werden, sondern der Schreiber kann auf gesellschaftlich entwickelte Handlungsmuster, z.B. orthographisches Regelwissen oder Textsortenmusterwissen, zurückgreifen (vgl. Becker-Mrotzek 1997).

Das Wissen um Textsorten als komplexe Muster der sprachlichen Kommunikation (vgl. Brinker 1988) ermöglicht es, in angemessener Weise auf die kommunikativen Bedürfnisse der Sprachgemeinschaft einzugehen, und entlastet besonders ungeübte Schreiber bei der Bewältigung ihrer Schreibaufgabe (vgl. Björk 2000).

1 Die Textlinguistik bietet zu diesem Thema vielfältige Veröffentlichungen, z. B. Brinker 2000; Linke/Nussbauer/Portmann (1996); Vater (1994).

Dies kann so für das Schreiben in der *Fremdsprache* nicht angenommen werden. Das Wissen um textsortenspezifische Muster und um gesellschaftliche Handlungsmuster in der Fremdsprache kann bei einem Fremdsprachenlerner der 9. Jahrgangsstufe nicht vorausgesetzt werden, da die Schüler vermutlich nur wenige authentische Texte im realen Leben kennen gelernt haben dürften, im Unterricht vorrangig didaktisierten Texten begegnen und sich ihnen nur selten ein authentischer Schreib Anlass bietet. Deshalb gibt es in Bezug auf die Automatisierung von Textsortenwissen und Handlungsmustern die oben erwähnte Entlastung bei der Produktion in der Fremdsprache nicht. Es muss vielmehr davon ausgegangen werden, dass gerade beim impliziten Wissen um Textsorten und deren Strukturen die Wissensbestände in Mutter- und Fremdsprache divergieren. Daher sind unterschiedliche Stimuli und Bewertungsschemata entwickelt worden, um diesen Ungleichheiten gerecht zu werden.

Schulische Aufsätze, wie sie auch den Testkonzepten in DESI zu Grunde liegen, sind Texte, die in einer künstlich geschaffenen Situation entstehen, in der die Probanden wissen, dass sie für einen fiktiven Empfänger schreiben. Dieser – in der schulischen Praxis normalerweise der Lehrer – bewertet ihre „Arbeiten“. In dieser spezifischen Situation ist die Authentizität nur noch bedingt vorhanden: Vermutlich handeln Menschen, die realen Kommunikationszwängen ausgesetzt sind, anders als unter schulischen Rahmenbedingungen. Dennoch sind handlungsorientierte Testaufgaben zumindest Annäherungen an die außerschulische Wirklichkeit, weshalb sich von diesen in gewissem Rahmen Verallgemeinerungen auf die kommunikative Handlungsfähigkeit im realen Leben ableiten lassen. Es wird im Sinne des Kompetenz-Performanz-Modells davon ausgegangen, dass eine gezeigte Leistung ein Indikator für eine entsprechende dahinter liegende Schreibkompetenz ist.

## Schriftsprachentwicklung

### Spracherwerb: Mutterspracherwerb vs. Fremdspracherwerb

Beim Mutterspracherwerb und im natürlichen Zweitspracherwerb werden sprachliche Fertigkeiten und Teildimensionen in natürlichen Situationen und sinnstiftenden Kontexten erworben. Eine entscheidende Rolle beim Erwerb dürfte die Interdependenz und Interaktion dieser Fertigkeiten untereinander und zum Kontext der Situation spielen: Denn dieser *context of situation* und die jeweils angemessene Versprachlichung in einer bestimmten Situation beeinflussen sich gegenseitig.<sup>2</sup> Dieses Wissen um die Situationsangemessenheit und das „Sprachgefühl“ werden im natürlichen Spracherwerb ganzheitlich und automatisiert erworben und dürften bei Jugendlichen der 9. Klassenstufe rezeptiv wie produktiv mehr oder weniger vorhanden sein.

Für den gesteuerten Fremdspracherwerb in der Schule hingegen ergibt sich eine ganz andere Ausgangslage: Die Welt ist in der Muttersprache/Herkunftssprache der Lernenden kategorisiert. Die traditionelle Sichtweise, dass weitgehend ein-

---

2 Vgl. zu dieser Thematik beispielsweise Halliday/Hasan (1989).



sprachiger Unterricht zu Denken in der Fremdsprache führe, wird heute differenzierter betrachtet. Ein durchgängiges Denken in der Fremdsprache, wie von Fremdsprachendidaktikern immer wieder erträumt, findet – unter schulischen Rahmenbedingungen – nicht statt; die Muttersprache/Herkunftssprache ist allgegenwärtig. Die fremdsprachlichen Fertigkeiten werden auf diesem Hintergrund vorwiegend im Rahmen eines Baukastensystems erworben und oft nicht als interagierendes Ganzes dargeboten. Zudem fehlt das unmittelbare „Sprachbad“, die Erfahrung des sinnstiftenden Kontextes, der die jeweils angemessene Versprachlichung von Gedanken und Propositionen im realen Leben mitbestimmt. Die Funktionalität von konkreten sprachlichen Äußerungen (In welcher Situation benutzt man welche Formulierung?) lässt sich im Fremdsprachenunterricht oft nur schwer verdeutlichen.

Dadurch ergeben sich in Muttersprache und Fremdsprache zwei unterschiedliche mentale Bestände mit divergierenden sprachlichen Prototypen und Erwerbs- bzw. Lernformen, die nur bedingt vergleichbar sind.

### Schreibentwicklungsforschung in der Muttersprache

Der Schriftspracherwerb i. w. S.<sup>3</sup> ist im Gegensatz zum mündlichen Erstspracherwerb ein sekundärer Lernprozess (vgl. Ott 2000, 2002). Er ist abhängig von Faktoren der allgemeinen Entwicklung, bestimmten Sozialisationserfahrungen und speziellen schriftsprachlichen Lernprozessen. Neben dem Erlernen basaler Schreibfähigkeiten steht die Entwicklung der Schreibfähigkeit im Mittelpunkt. Am Ende der Grundschulzeit verfügen die Schüler bereits über beachtliche sprachliche Fähigkeiten, doch unsere hoch literalisierte Gesellschaft stellt weit höhere Ansprüche (vgl. Ott 2000). In den ersten Schuljahren steht vor allem die Technik des Schreibens im Vordergrund, wogegen in der Sekundarstufe I der Ausbau der schriftsprachlichen Kompetenzen (z.B. Lexik, Syntax) sowie die Entwicklung spezifisch textueller Fähigkeiten von zentraler Bedeutung sind.

Unter Schreibkompetenz<sup>4</sup> wird hier die Fähigkeit verstanden, Texte adressatengerecht zu formulieren und, je nach Zielsetzung, präzise zu informieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einzusetzen.

In der Literatur finden sich unterschiedliche Vorstellungen über den Verlauf der Schreibentwicklung<sup>5</sup> hin zu dieser Kompetenz. Relativ einig ist man sich nur über Beginn und Höhepunkt der Schreibentwicklung (vgl. Becker-Mrotzek 1997; Böttcher/Becker-Mrotzek 2003; Merz-Grötsch 2000). Hier angeführte Altersangaben müssen als sehr vage betrachtet werden, da die Schreibentwicklung weniger vom biologischen Alter als vielmehr von den Schreiberfahrungen i.w.S. abhängig ist (vgl. Feilke 1996, 2003). Die erste Schreibphase nach dem motorischen Erlernen des Schreibens beginnt mit ca. 8 Jahren und endet mit 10/12 Jahren. In dieser Zeit schrei-

3 Hier wird neben dem Erlernen der basalen Schreibfähigkeiten auch die Entwicklung der Schreibfähigkeit angesprochen.

4 Schreibfähigkeit und Schreibkompetenz werden synonym verwendet.

5 Modelle der Schreibentwicklung finden sich unter anderem bei Bereiter (1980); Ortner (1993) und Augst/Feilke (1989).

ben die Kinder assoziativ, egozentrisch und erlebnisorientiert (vgl. Becker-Mrotzek 1997). Das höchste Schreibniveau wird, wenn überhaupt, erst nach der Adoleszenz erreicht. Dem professionellen Schreiber gelingt es dann, alle Teilprozesse optimal zu integrieren und „... alle Handlungsmöglichkeiten von Texten auszuschöpfen“ (ebd., S. 117).

Uneinigkeit herrscht besonders über die Entwicklung im Alter zwischen ca. 10 und 16 Jahren (vgl. ebd.). Bereiter nimmt an, dass sich die einzelnen Teilfertigkeiten des Schreibens unabhängig, aber simultan zueinander entwickeln. Die Phasen zwei und drei, „Kommunikatives Schreiben“ und „Umfassendes Schreiben“ (Bereiter 1980, S. 82-88, vgl. auch folgender Abschnitt) sind für die genannte Altersspanne von Bedeutung. Der Schreiber ist nun allmählich in der Lage, die Leserperspektive zu berücksichtigen (Phase 2) und darauf aufbauend auch eigene Ansprüche an den Text zu beachten (Phase 3). In dieser Phase gelingt es dem Schreiber zunehmend, sich an Textmustern zu orientieren.

Augst und Feilke hingegen gehen davon aus, dass die Schreibentwicklung den Handlungsmöglichkeiten von Texten dem Prinzip von einfachen zu komplexen Strukturen folgt (vgl. Augst/Feilke 1989). Für die Altersspanne von ca. 10-15 Jahren nehmen sie an, dass die eigene Sichtweise durch sachlogische Aspekte ergänzt wird. Dies findet auch in der Textstruktur seinen Ausdruck. Ab ca. 15 Jahren wird das „Prinzip der formalen Ordnung“ (Feilke 1996, S. 1186) aufgebaut. Erst hier ist der Schreiber in der Lage, sich von der eigenen Perspektive zu lösen und damit unter anderem auch Textmuster umzusetzen.

In Bezug auf den Textaufbau als eine homogene interne Textstruktur fanden Augst und Faigel eine deutliche Verbesserung mit zunehmendem Alter (vgl. Augst/Faigel 1986). Kompetente Schreiber scheinen die verschiedenen Textfunktionen besser integrieren zu können sowie über bessere Planungsfähigkeiten zu verfügen. Schneuwly und Rosat gehen davon aus, dass Wissen über Sachstrukturen erst mit ca. 12 Jahren sprachlich umgesetzt werden kann (vgl. Feilke 1996).

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, wie schwierig und langwierig sich der Prozess des Schreibenlernens gestaltet. Es kann also aufgrund der, wie oben gezeigt, sehr vagen Angaben kein Stufenmodell der Schreibentwicklung i.S. der Piagetschen Entwicklungspsychologie angenommen werden. Trotzdem können wir gemäß oben genannter Untersuchungen davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe über ausreichend muttersprachliche Schreiberfahrung verfügen, um mit einem Text die ihnen vorgelegten Schreibimpulse kommunikativ bewältigen zu können.

### **Schreibentwicklungsforschung in der Fremdsprache**

Eine fremdsprachliche Schreibforschung hat in den Fremdsprachendidaktiken der modernen Sprachen keine lange Tradition. Das *Handbuch Englisch als Fremdsprache* hat zu dieser Thematik zu vermerken, dass die angelsächsische Forschung im Gegensatz beispielsweise zur Prager Schule „anfänglich versucht war (...), in der Schrift eine bloße Aufzeichnung der gesprochenen Sprache zu sehen (...)“

(Ahrends/Bald/Hüllen 1995, S. 161). Zur Entwicklung der Schreibfähigkeit findet sich bei Bereiter (1980) das oben bereits erwähnte Modell, das aufbauend auf dem Modell der hierarchischen *Skill-Integration* von Schaeffer (1975) unterschiedliche Phasen der Entwicklung ansetzt, ohne jedoch zu behaupten, dass diese Phasen festgelegten Sequenzen einer natürlichen Erwerbsordnung entsprächen. Nach diesem Modell können Kinder (im Erstspracherwerb) und Jugendliche (beim Erlernen einer Fremdsprache) aufgrund mangelnder *information-processing capacities* (vgl. Bereiter 1980) erst nach und nach die benötigten (sprachlichen, intellektuellen, sozialen und kognitiven) Fertigkeiten in ihr Wissenssystem Schreiben integrieren und automatisieren. Jede Phase ist demnach gekennzeichnet durch die Nutzung und Integration bestimmter Fertigkeiten; erst wenn diese automatisiert sind, werden wieder Kapazitäten frei, um weitere Fertigkeiten zu integrieren.

Die erste Phase ist das *Associative Writing*, die einfachste Form des Schreibens, bei dem die Fertigkeiten *fluency of language* und *ideational fluency* integriert werden: Die Gedanken werden in der Reihenfolge niedergeschrieben, wie sie einem in den Kopf kommen, ohne Planung oder Beachtung formaler Regeln. Darauf aufbauend wird das System der Konventionen hinsichtlich Stil und sprachlicher Normen integriert und es kommt zur zweiten Phase, dem *Performative Writing*. Es werden Textsortenkonventionen, stilistische oder orthographische Konventionen beachtet. Wenn nun soziale Kognition, das Wissen um die Wirkungsweise von Texten, integriert wird, so tritt der Lerner in die dritte Phase des *Communicative Writing* ein. Hier wird die sprachliche Realisierung des Adressatenbezugs entwickelt. Dies setzt natürlich voraus, dass sich die Schreibenden der Leserperspektive bewusst werden. Die darauf folgenden Phasen des *Unified resp. Epistemic Writing* sind bezogen auf den Fremdsprachenunterricht der 9. Jahrgangsstufe relativ irrelevant, da sie nach maximal 5 Jahren Unterricht nur in Ausnahmefällen erreicht werden können. In diesen Phasen geht es vorrangig um die Integration kritischer und evaluativer Lesefertigkeiten und um die Integration reflexiver Kapazitäten.

Bereiter (1980) stellt ausdrücklich fest, dass verschiedene Fertigkeiten und Schreibphasen durchaus in verschiedener Reihenfolge entwickelt werden können, in Abhängigkeit von Lernervorwissen und Persönlichkeit und in Abhängigkeit vom Schreibunterricht. So kann beispielsweise das assoziative Schreiben als eine Schreibtechnik in allen Phasen genutzt werden; oder es kann sein, dass die Phase des *Performative Writing* niemals „gemeistert“ wird, da nicht alle Subsysteme korrekt integriert werden. Dies verhindert aber keineswegs eine Weiterentwicklung hin zur nächsten Phase, wenn denn mentale Kapazitäten zur Integration weiterer Systeme frei sind.

Deshalb darf davon ausgegangen werden, dass sich in der 9. Jahrgangsstufe unterscheidbare Profile in den fremdsprachlichen Schreibkompetenzen ergeben werden. Es bietet sich in der Fremdsprache an, solch offene Aufgaben zu stellen, die den Lernenden die Möglichkeit geben, ihr sprachliches Ausdrucksvermögen im Sinne der kommunikativen Handlungsfähigkeit zu zeigen, wobei die Stimuli soviel Lenkung vorgeben müssen, dass vergleichbare Textprodukte entstehen, doch so viel Offenheit

besitzen müssen, den unterschiedlichen Entwicklungsständen der Lernenden gerecht zu werden. Die semikreative Aufgabenstellung bietet genau dies.

## **Schreibprozessforschung**

Die Schreibforschung richtet ihr Augenmerk in den letzten Jahren verstärkt auch auf die Untersuchung von Schreibprozessen (vgl. Feilke 1993; Fix 2000; Fix/Melenk 2002; Schneuwly 1996). Doch eine prozessorientierte Forschung ohne Blick auf das Ergebnis dreht sich um sich selbst, denn Ziel des Schreibens ist die Herstellung eines Textes (vgl. Frilling 1999).

Beim Schreiben werden reflexive und produktive Teilfähigkeiten auf der sprachlich-kognitiven Ebene aktiviert, die nicht immer unmittelbar zu beobachten sind (vgl. Hofen 1980). Diese werden wiederum von Fertigkeiten der Formulierung und der sprachlichen Gestaltung überlagert (vgl. ebd.). Schreiben als aktives problemlösendes kommunikatives Handeln setzt folgende Fähigkeiten voraus:

- Zielorientierung beim Schreiben – Die Schreibfunktion besteht darin, die Informationslücke zwischen Schreiber und Leser zu überbrücken;
- Rezeptionsleistung der Situation – Voraussetzung ist, dass diese verstanden wird;
- Reduktionsleistung, bei gleichzeitigem Anspruch der genauen Einführung des Lesers in das Problem;
- Abstraktion vom Ausgangsproblem, entspricht einer Interpretationsleistung;
- Distanzierungsfähigkeit, mit einer Einordnung in größere Zusammenhänge;
- Formulierungsfähigkeit, Erfüllung der Anforderungen der Schreibaufgabe.

Bei allen Schreibaufgaben „greifen die Schüler auf Wissensbestände und produktive Fähigkeiten zurück, die sie im Lauf ihrer Schreibsozialisation erworben haben, ...“ (Fix/Melenk 2002, S. 34). Texte können somit als Produkte eines Schreibprozesses analysiert werden, in DESI steht jedoch die Analyse der Produkte im Vordergrund.

Gerade aber hinsichtlich der Schreibsozialisation, der am Schreiben beteiligten Wissensbestände, Fertigkeiten und Fähigkeiten und deren Grad an Automatisierung unterscheiden sich muttersprachliche von fremdsprachlichen Schreibprozessen, weshalb im Folgenden die Prozessforschung jeweils getrennt dargestellt werden soll.

### **Schreibprozessforschung in der Muttersprache**

Beim Schreibprozess als kognitivem Problemlösen laufen interdependente Teilprozesse des Planens, Formulierens und Überarbeitens ab. Dazu geht der geübte Schreiber (meist automatisiert) in folgenden Schritten vor:

- a) Sensibilität für die Situation/fehlenden Informationen
  - Text/kommunikative Situation/Adressaten verstehen
  - Informationsbedarf identifizieren
- b) Wissen zum Thema aktivieren
  - Wissen zum Thema aus dem Weltwissen aktivieren

- c) Disposition einer (Re-)Aktion
  - Aussagen/Argumente sammeln
  - Wichtigkeit der Argumente/Aussagen festlegen/bewerten
  - Reihenfolge herstellen
- d) Komposition des Textes
  - Verschriftlichung der Gedanken
  - Gliederung des Textes
- e) Korrekturphase/Überarbeitung
  - Kontrolle auf Adäquatheit des Geschriebenen (Sprachnormen)

Die Abfolge dieser Schritte ist durch rekursive Schleifen gekennzeichnet, die eine immer bessere Lösung des Textes im Sinne des jeweiligen kommunikativen Handlungsziels ermöglichen. Über Schreibprodukte erhält man so immer auch Hinweise auf die zugrunde liegende Fähigkeit, Schreibprozesse adäquat umzusetzen, allerdings mit der oben genannten Einschränkung. Schreibprozess- und Schreibproduktforschung sollten deshalb ergänzend und aufeinander aufbauend agieren, denn:

„[d]er aktuelle Sprachstand ist [somit, A. N.] immer auch in einem zeitlichen Kontinuum zu sehen, wobei nicht nur die Qualität des Erwerbsprozesses, sondern auch seine Dynamik eine Rolle spielen. Jedes Schreibprodukt steht quasi am Kreuzungspunkt aktuell synchron gegebener Kompetenzen und diachron verlaufender Prozesse, deren Komponente es gleichzeitig ist“ (Ott 2002, S. 200).

### Schreibprozessforschung in der Fremdsprache

Muttersprachliche Schreiberfahrungen dienen immer als Folie des fremdsprachlichen Schreibprozesses, weshalb obige Ausführungen zum Teil auch auf fremdsprachliche Schreibprozesse zu übertragen sind. Doch sind, wie bereits erwähnt, die Automatisierungsgrade und damit das Ausmaß an Vorentlastung nicht vergleichbar; auch der gesamte Komplex der Versprachlichung meist muttersprachlicher Gedanken in die Fremdsprache  $L_1$  hinein hat keine Entsprechung im muttersprachlichen Schreibprozess.

In DESI werden nun aber nicht Schreibprozesse, sondern Schreibprodukte bewertet, weshalb prozessualen Aspekten nicht umfassend Rechnung getragen werden kann. Beispielsweise werden Planungs- und Prüfstrategien nur marginal zum Einsatz kommen können. Die fremdsprachliche Schreibkonzeption in DESI konzentriert sich auf den Aspekt der Aufgabenstellung (Interpretieren der Schreibziele und Adressaten) und auf das Formulieren des Zieltextes (mit marginalen Planungs- und Überarbeitungsphasen). Folgende prozedural orientierte Perspektive versucht, die semikreative Aufgabe in DESI in ihren kognitiven und inhaltlichen Anforderungen zu charakterisieren:

- a) Ganzheitlicher Einstieg – Entwicklung eines Globalkonzepts der erwarteten Leistung und Aktivierung des hierzu notwendigen Vorwissens
- b) Ausarbeitung der Aufgabe – Aktivierung textformbezogener, linguistischer

und pragmatischer Kompetenzen. Diese Teilkompetenzen werden verschränkt, nicht hintereinander, eingesetzt, wobei es zwischen ihnen weite überlappende Bereiche gibt:

- Textformbezogene Kompetenz – Aktivierung des prozeduralen Wissens um Textsorten und deren Gepflogenheiten,
  - Pragmatische Kompetenz – Aktivierung prozeduralen Wissens und Entwicklung eines Globalkonzepts der intendierten kommunikativen Wirkung (Wie muss ich diesen Gedanken versprachlichen, um mein Ziel zu erreichen?),
  - Linguistische Kompetenzen
    - Vokabular – Aktivierung von thematischem Vokabular, notionalem Vokabular (sachbezogen, partnerbezogen), Kollokationen und *fixed expressions and idioms*.
    - Syntax/Grammatik – Aktivierung kommunikativer Fertigbauteile (chunks), grammatischer Formen, grammatisch-syntaktischer Konstruktionen und kohäsiver Elemente und Textstrukturierungselemente.
    - Orthographie – Aktivierung internalisierter orthographischer Konventionen und Rechtschreibregeln.
- c) Ein wenig ganzheitlicher Ausstieg – Der Ausstieg aus der Aufgabe dürfte sich (bedingt durch den zeitlichen Rahmen und schulische Gepflogenheiten) wenig ganzheitlich vollziehen und vorwiegend der Fehlerverhütung dienen.

## Didaktik des Schreibens in der Fremdsprache

Die Vermittlung der Schreibfähigkeit in der Fremdsprache erfolgt im Allgemeinen „vom Wort zum Satz zum Text“ (vgl. Kast 1999, S. 24 f.). Die Fertigkeit, einen kohärenten Text zu erstellen, bedarf gewisser Vorerfahrungen und Übungen. Um diese zu vermitteln, können grob drei schreibdidaktische Ansätze nach Portmann (1991) herangezogen werden:

Direktive Ansätze üben das gelenkte Schreiben durch geschlossene Aufgabenformen mit engen Vorgaben. Hier geht es noch nicht um freie Produktion, sondern um eine Vorstufe des produktiven Schreibens, um das „schriftliche Üben von (...) sprachlichen Elementen und Strukturen“ (vgl. ebd., S. 376).

Der so genannte textlinguistische Ansatz dagegen stellt textkonstituierende Merkmale in den Mittelpunkt. Dementsprechend konzentriert sich der Unterricht auf die Erarbeitung dieser Merkmale und auf „Gegebenheiten, die fürs Herstellen von Texten relevant sind“ (vgl. ebd., S. 381). Dieses Herangehen ist aber nicht als Vorstufe des produktiven Schreibens zu sehen, sondern als Zyklus „des Kennenlernens, der Erarbeitung und Anwendung spezifischer Mittel und Verfahren“ (ebd., S. 381).

Als dritter Ansatz kann der prozessorientierte Ansatz genannt werden, der sich nicht mehr auf einzelne Teilfertigkeiten konzentriert, sondern Schreiben als Organisation verschiedener Arbeitsprozesse betrachtet, die die Erstellung angemessener Texte zum Ziel haben.

„Das Schreiben eines Textes (freies Schreiben, produktives Schreiben) steht nicht mehr notwendig am Ende einer sorgfältig geplanten Folge von Übungen, in welchen einzelne Teilfertigkeiten oder Teilstrukturen isoliert und geübt werden. Vielmehr wird das Schreiben eines Textes zum Anlass und Zentrum des ganzen Bestrebens überhaupt“ (vgl. ebd., S. 385).

Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist die kommunikativ angemessene Formulierung sprachlich eigenständiger Texte. Semikreatives Schreiben kann demnach auf jeder Lernstufe geübt werden. Es zeigt sich, inwieweit die Lernenden die Fremdsprache frei zu kommunikativen Zwecken einsetzen können und inwieweit sie auf Schreibprozesse, das Schreibprodukt und die Adressaten fokussieren. Aufgrund der besonderen Kunstsituation eines Fremdsprachentextes ist hierbei eine lebensnahe und authentische Aufgabenstellung angeraten.

Hinzu kommt, dass die von den Schülerinnen und Schülern gemachte beschränkte Textsortenerfahrung bezogen ist auf eine fremde Alltagskultur, die jedoch nur in didaktisierter Weise erfahren werden kann und die andere stilistische Maßstäbe setzt. Stilistische Varianz, wie sie in der Muttersprachenkompetenz von Neuntklässlern ausgeprägt sein sollte, ist bei Fremdsprachenlernern nicht systematisch vorhanden, wobei rezeptive Kenntnisse und Einsichten sprachlich nur sehr partiell im produktiven Bereich umgesetzt werden können.

## Schreiben in den Curricula

### Muttersprachcurricula

In der Muttersprachdidaktik werden verschiedene Formen des Schreibens unterschieden, die schwerpunktmäßig unterschiedlichen Leitbildern folgen:

- Informierendes Schreiben – Adressatenorientierung;
- Kommentierendes Schreiben – Problemsensibilität;
- Produktives Schreiben – Sprachliche Kreativität.

Diesen werden die verschiedenen Textsorten in Curricula und Lehrwerken zugeordnet. Es sollte dabei beachtet werden, dass „informierendes, kommentierendes und produktives Schreiben (...) als intentional-kommunikative Schreibhandlungen nicht isoliert nebeneinander [stehen]; sie unterscheiden sich lediglich durch die Dominanz einer dieser Intentionen innerhalb des jeweiligen Textes.“ (Sanner 1994, S. 236). Trotzdem wurde in der schulischen Ausbildung lange Zeit stark zwischen diesen Formen des Schreibens (Benennung der Textsorten und der Methoden ihrer Ausbildung, vgl. Curriculumanalyse) unterschieden, lediglich durch die situative Einbettung der konkreten Schreibaufgabe sollte die jeweilige „reine“ Form in ein übergreifendes Konzept des Schreibens eingeordnet werden.



Die Analyse der zum Zeitpunkt der Tests gültigen Deutschcurricula bezüglich der Anzahl der Bundesländer mit explizitem curricularen Hinweis auf ausgewählte Textsorten, nach Klassenstufe und Schulform zeigt Tabelle 1.

*Tabelle 1: Anzahl der Bundesländer mit explizitem curricularen Hinweis auf ausgewählte Textsorten getrennt nach Schulform (SF) und Klassenstufe (KI).*

SF	KI	$N_{\max}$	Formale Gebrauchs-texte	Bewerbungsschreiben	Lebenslauf	Bericht / Protokoll	Argumentation	Erörterung	Zusammenfassung	Inhaltsangabe	Nacherzählung	Beschreibung	freies Schreiben	kreatives Schreiben	Textanalyse	Textinterpretation
Gym	8	16	12	3	2	12	12	9	5	11	4	14	12	14	8	7
	9	16	10	14	14	12	14	14	6	7	3	9	13	11	14	13
GS	8	8	6	1	2	8	5	5	2	4	4	8	7	7	4	3
	9	8	6	6	6	8	8	7	4	3	3	7	6	6	7	4
RS	8	15	12	5	4	12	10	7	4	9	4	13	11	13	5	4
	9	15	10	11	11	13	10	10	4	3	3	7	11	8	12	8
HS	8	14	12	4	7	13	9	7	4	6	3	11	8	13	7	3
	9	14	11	10	10	12	10	10	6	3	3	9	9	10	9	7

Anmerkungen. Gym: Gymnasium; GS: Gesamtschule; RS: Realschule; HS: Hauptschule;  $N_{\max}$  = maximale Anzahl analysierter Curricula der Bundesländer.

Generell hat die Textproduktion im Deutschunterricht laut Rahmenrichtlinien zwei große Schwerpunkte. Neben formalen Texten (Bsp. Bayern: Bewerbungen schreiben, Antrag stellen, Widerspruch einlegen, Formulare ausfüllen, Geschäftsbriefe, Bestellungen und Reklamationen schreiben) spielen kreative Verfahren eine große Rolle (Bsp. Saarland: Freisetzung des kreativen Potenzials). Einerseits sollen die Schülerinnen und Schüler lebenspraktische sprachliche Fertigkeiten wie standardisierte Schreibformen beherrschen, andererseits anhand künstlerischer Verfahren lernen, Texte aus einer anderen Perspektive zu betrachten und damit tiefere Bedeutungsschichten erschließen.

Beim Übergang in die neunte Jahrgangsstufe ist allgemein ein deutlicher Schritt von beschreibenden, lediglich repetierenden Verfahren zur argumentativen/erörternden Auseinandersetzung mit den Inhalten von Texten erkennbar. Daneben gibt es eine stärkere Akzentuierung der Auseinandersetzung mit „klassischen“ literarischen Texten und die Ausbildung von Fähigkeiten, die den Eintritt ins spätere Berufsleben erleichtern.

In den Rahmenplänen für das Gymnasium ist generell ein ausgewogenes Verhältnis zwischen formalen und kreativen Verfahren zu erkennen. Zusätzlich wird hier mehr Wert auf erörternde Verfahren und eine größere Konzentration auf literarische Texte gelegt als an anderen Schulformen. Die Pläne für die eher berufsvorbereitenden



Sekundarschulen zeigen eine Tendenz, mehr Augenmerk auf den Umgang mit formalen Gebrauchstexten und auf formale Anforderungen an die Schüler zu richten.

In der Auswertung lassen sich also die Schwerpunkte informierend-argumentatives Schreiben und kreative Auseinandersetzung erkennen. Aus diesem Grund werden in DESI-Textproduktion Aufgaben vorgelegt, in denen in Briefform (häufig verwendete Textsorte beim kreativen Schreiben) auf einen Impuls informierend und problemlösend reagiert werden muss.

## Schreiben in den Englischcurricula

Eine Curriculumsanalyse in Vorbereitung der Aufgabenstellung im Bereich des semikreativen Schreibens in den 8. und 9. Klassenstufen ergab folgende Befunde:

Mehrheitlich sind in den Englischcurricula freie, kommunikative Formen des Schreibens in allen Schulformen genannt, wobei die Lernenden von der 8. zur 9. Klassenstufe vom *guided writing* hin zu freieren Schreibformen geführt werden sollen. In einigen Bundesländern, beispielsweise in Hessen, Hamburg, Bremen und Niedersachsen, ist das (semi)-kreative Schreiben explizit als Aufgabenstellung und Übungsform erwähnt. Generell ist kreatives Schreiben eher an Realschulen und Gymnasien gefordert, doch wird freies Schreiben auch in einigen Hauptschul-Lehrplänen explizit genannt, so beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen oder Bayern.

Im überwiegenden Teil der Lehrpläne werden die Textsorten persönlicher Brief, Bericht, Beschreibung von Bildern oder Personen und Erzählung (auch unter Einbezug der Phantasie) explizit genannt. Im Vordergrund stehen die kommunikative Absicht beim Verfassen von Texten und der freie Umgang mit der Fremdsprache. Demgegenüber tritt das Verfassen formaler Texte deutlich in den Hintergrund.

In den meisten Lehrplänen tritt bei kommunikativen Formen des Schreibens die formale Korrektheit hinter die Verständlichkeit, hinter die Umsetzung der kommunikativen Absicht. So legen etwa Thüringen oder Hamburg bei der Bewertung offener Schreibaufgaben inhaltliche und kommunikative Kriterien neben formalen an, um die Subjektivität in der Bewertung zu minimieren. Sachsen-Anhalt oder Schleswig-Holstein beispielsweise fordern explizit, dass bei solchen Schreibanlässen die gelungene, verständliche Kommunikation vor die sprachliche Korrektheit tritt.

Bezüglich der Themenbereiche divergieren die Lehrpläne hinsichtlich ihrer Kategorisierungen und Präzision. Es lassen sich übergreifend drei Themenbereiche ausmachen, die sich zum einen auf Familie, Freunde, Schule, Ausbildung beziehen, zum anderen auf die beiden Bereiche Alltagsleben in den USA resp. Großbritannien. Des Weiteren finden sich Übereinstimmungen hinsichtlich der Bereiche Freizeitaktivitäten, Reisen, Probleme der Jugend, Beruf und Arbeitsleben, soziale Probleme sowie Kultur, Sport und Medien.

Die in DESI eingesetzte semikreative Aufgabenstellung in Form eines persönlichen Briefs bzw. eines Schülerzeitungsberichts zu den Themenbereichen Reise, Abenteuer und Erlebnisse, Beschreibung einer Person bzw. Probleme Jugendlicher

ist somit in allen Bundesländern über alle Schulformen hinweg einsetzbar. Schreiben in sinnvollen kommunikativen Zusammenhängen steht im Zentrum. Dabei soll die kommunikative Absicht möglichst verständlich und angemessen umgesetzt werden.

## Empirische Forschung

Texte als Ganzes sind zwar übersummativ, aber ihre Qualität ist auch abhängig von der Qualität einzelner Komponenten. Eine Untersuchung von Schreibfähigkeiten ist also von zwei Seiten möglich und notwendig. Es muss der Forschung gelingen, sowohl einzelne Komponenten als auch übergreifende textkonstituierende Merkmale objektiv, reliabel und valide zu messen.

In DESI-Textproduktion geht es um die Erfassung der Schreibkompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 9 mit Hilfe eines Aufsatzes. Die Fähigkeiten werden anhand der Bewertung eines Endproduktes erfasst. Die Sprachprodukte werden weder im historischen Vergleich, noch im Sinne der Schreibprozessforschung und Schreibontogenese beurteilt. Wir werden den aktuellen Sprachstand der Schülerinnen und Schüler an Maßstäben beurteilen, die uns für heute gültig erscheinen und die wir gemeinsam in der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit festgelegt haben. Die traditionelle Textbeurteilung mit der Korrektur des Textes durch eine Person nach der dreigliedrigen Aufteilung in „Inhalt“, „Ausdruck“ und „Rechtschreibung/Grammatik“ ohne Zuhilfenahme vergleichender Maßnahmen ist in vielfältigen Untersuchungen bezüglich ihrer unzureichenden Ergebnisse der wissenschaftlichen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität kritisiert worden (vgl. Ingenkamp 1989, 1995, 1997; Weber 1973).

Eine objektive Bewertung ist „zwar anzustreben, bleibt aber ein unerreichbares Konstrukt. Gründe dafür liegen vor allem in der bewertenden Person selbst.“ (Fix/Melenk 2002, S. 46). „Unter textrezeptionstheoretischen Gesichtspunkten können Textbewertungen nicht frei von subjektiven Einflüssen des Bewerters sein, wenn man davon ausgeht, dass ein Text vom Leser selektiv wahrgenommen und individuell rezipiert wird.“ (ebd., S. 47). Klare Vorgaben verbunden mit Benchmark-Texten können diese Tendenz deutlich einschränken, aber nicht ganz unterbinden.

Vor diesem Hintergrund muss intensiv nach Wegen zur Steigerung der Gütekriterien in der Beurteilung gesucht werden. Hierbei erwiesen sich die Verfahren der Mehrfachbeurteilungen und der analytischen Beurteilung als günstig. Mehrfachbeurteilungen bewerten auf der Basis des ersten allgemeinen Eindrucks Stil, Wortwahl, Ausdrucksfähigkeit usw. Die analytische Aufsatzbewertung arbeitet hingegen mit so genannten Kriterienkatalogen. Hier stehen die Bemühungen um eine qualitative Auswertung im Vordergrund. Für beide Verfahren konnte in zahlreichen Studien eine Steigerung der Beurteilungsqualität nachgewiesen werden (vgl. Lehmann 1990; Ingenkamp 1989, 1995), doch für keines konnte bisher eine Überlegenheit gezeigt werden. Godshalk/Swineford/Coffman (1966) und Grzesik/Fischer (1984) geben Mehrfachbeurteilung bezüglich der Objektivität bei der Notengebung den Vorrang,

wobei Grzesik/Fischer darauf verweisen, dass diese Ergebnisse nur mit „geübten“ Beurteilern erreicht werden könnten. Gleichzeitig erwähnen sie, dass die Prüfer sich scheinbar auch bei der globalen Beurteilung auf so genannte „Kernkriterien“ (vgl. ebd.) stützen.

Die empirischen Ergebnisse sprechen für die Mehrfachbeurteilung als Prüfinstrument (vgl. Grzesik/Fischer 1984), wohingegen der analytische Ansatz durch die Möglichkeit der Rückmeldung konkreter Stärken und Schwächen an die Schüler eher als didaktische Maßnahme geeignet ist (vgl. Lehmann 1990; Hofen 1980).

Fix/Melenk (2002) verweisen auf eine entscheidende Schwierigkeit bei der Beurteilung von Texten: „(dass) die Erfüllung einer bestimmten Textsortennorm [kann] nicht ohne Weiteres als direkter Indikator für Textgestaltungskompetenz interpretiert werden (kann)“ (ebd., S. 11). Es ist mehr nötig, als das bloße Aufzählen von Inhaltselementen. Deshalb wird in dieser Studie bei Textproduktion Deutsch eine Kombination aus holistischem, analytischem und kriteriumsorientiert-detailliertem Inhaltsanalyseverfahren Grundlage der Beurteilung sein. Dabei geht es nicht um eine Beurteilung in der Art und Weise, wie sie von Lehrenden vorgenommen wird, die eine zensierende, pädagogisch-fördernde Rückmeldung für die Schreiber geben müssen, sondern es wird eine Optimierung von Beurteilungsverfahren im Sinne der Gütekriterien der Statistik mittels

- Dichotomisierungen der Antwortformate,
- Mehrfachbeurteilungen,
- Raterschulungen an Benchmarks angestrebt.

Die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität gelten natürlich auch für fremdsprachliche Schreibtests. Ein hohes Maß an Validität wird erreicht durch den Einsatz kommunikativ-integrativer Testformate in lebensnahen Situationen (Planspiel): die Schreibabsicht wird aus der Lebenswelt der Probanden gewonnen. Das semikreative Format besitzt die erforderliche Offenheit bei gleichzeitiger Lenkung.

Objektivität und Reliabilität werden durch die oben ausgeführten Bewertungsverfahren angestrebt. Deshalb wird bei dem Beurteilungsschema für Textproduktion Englisch ebenfalls mit Mehrfachbeurteilungen (Doppelt-Blind-Beurteilungen), Raterschulung und Benchmark-Texten gearbeitet, wobei holistische und analytische Kriterien angesetzt werden, die über Rating-Verfahren mehrstufig eingeschätzt werden.

## Komponenten der Schreibkompetenz

### Muttersprachliche Schreibkompetenz

An dieser Stelle werden jetzt einzelne Komponenten, die Schreibkompetenz in der Muttersprache ausmachen, als Grundlage für die Bildung verschiedener Subskalen

muttersprachlicher Schreibkompetenz vorgestellt (vgl. Abbildung 1). Auf die Darstellung der Lesekompetenz als Voraussetzung für erfolgreiches Schreiben wird hier verzichtet.

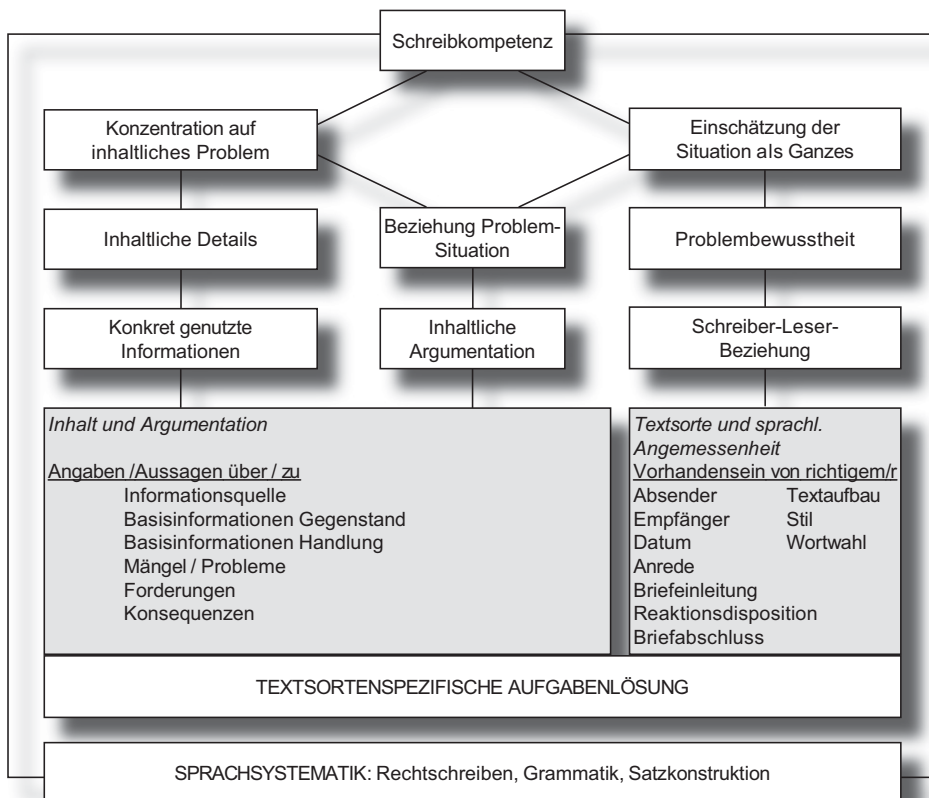


Abbildung 1: Schema Schreibkompetenz Muttersprache.

## Kompetenzniveaus

Die Beschreibung von jeweils drei Kompetenzniveaus für das Schreiben in der Muttersprache für die angenommenen Subskalen enthält Tabelle 2.

*Tabelle 2: Beschreibung von drei Kompetenzniveaus (KN) für das Schreiben in der Muttersprache hinsichtlich textsortenspezifischer Aufgabenlösung und Sprachsystematik.*

	<b>Textsortenspezifische Aufgabenlösung</b>	<b>Sprachsystematik</b>
<i>KN A</i>	Briefform und Gegenstand des Schreibens erkennbar stilistische Anforderungen nicht berücksichtigt Kommunikationspartner eher abgeschreckt	einfache sprachl. Anforderungen auf sprachsys. Ebene erfüllt Kommunikation aufgrund sprachl. Qualität stark eingeschränkt
<i>KN B</i>	Briefform und Kommunikationsziel erkennbar und an richtigen Gegenstand gebunden stilistische Anforderungen im Wesentlichen erfüllt sprachlicher Ausdruck im Wesentlichen angemessen	sprachl. Anforderungen auf sprachsys. Ebene im Wesentlichen erfüllt wegen sprachl. Qualität Kommunikation nicht belastet
<i>KN C</i>	formal korrekter Brief mit annähernd vollständiger inhaltlicher Ausführung stilistische Anforderungen beherrscht und abwechslungsreich angewandt gelegentliche Inkonsistenzen	meist fehlerfreier Text in korrektem Satzbau: die sprachl. Anforderungen erfüllt gelegentliche Inkonsistenzen

Eine weitere differenziertere Abstufung erfolgt nach den jeweiligen für die Kommunikation nötigen Anteilen an den einzelnen inhaltlichen Teilbereichen (s. grau unterlegter Text der Abbildung 2).

## Fremdsprachliche Schreibkompetenz

Die oben bei den Schreibprozessen analysierten kognitiven und inhaltlichen Anforderungen werden als Leistungsdimensionen angesetzt, aus denen die Bewertungskriterien wie folgt abgeleitet werden:

- Sprachliche Kompetenzen (neben pragmatischen Kompetenzen) bedingen die sprachlichen Kriterien *Orthographie*, *Lexik/Lexiko-Grammatik*, *Grammatik* und *linking language* (jeweils bezogen auf Umfang und Korrektheit der sprachlichen Mittel);
- Textsortenbezogene Kompetenzen führen zum Kriterium *Textsorte/Aufbau* (Makrostruktur);
- aus den pragmatischen Kompetenzen im weitesten Sinne werden die Kriterien *Inhalt*, *Länge* und *kommunikative Wirksamkeit* abgeleitet.

Allerdings muss vermerkt werden, dass diese Kriterien im strengen Sinn nicht unabhängig voneinander konstruiert werden können, da sich Teile der Kompetenzen überlappen, beziehungsweise sich einige Kriterien aus mehreren Kompetenzen er-

geben. (Man denke beispielsweise an das Kriterium *kommunikative Wirksamkeit*, das sich etwa aus der angemessenen Versprachlichung relevanter Ideen und aus dem Adressatenbezug zusammensetzt.) Dennoch wurde darauf geachtet, den jeweiligen Fokus der einzelnen Kriterien weitestgehend unabhängig zu definieren. Um aber der Komplexität des Schreibens gerecht zu werden, wurde vor der Beurteilung dieser analytischen Kriterien ein Globalurteil erfasst, denn vermutlich ist das Ganze etwas anderes als die Summe seiner Teile.

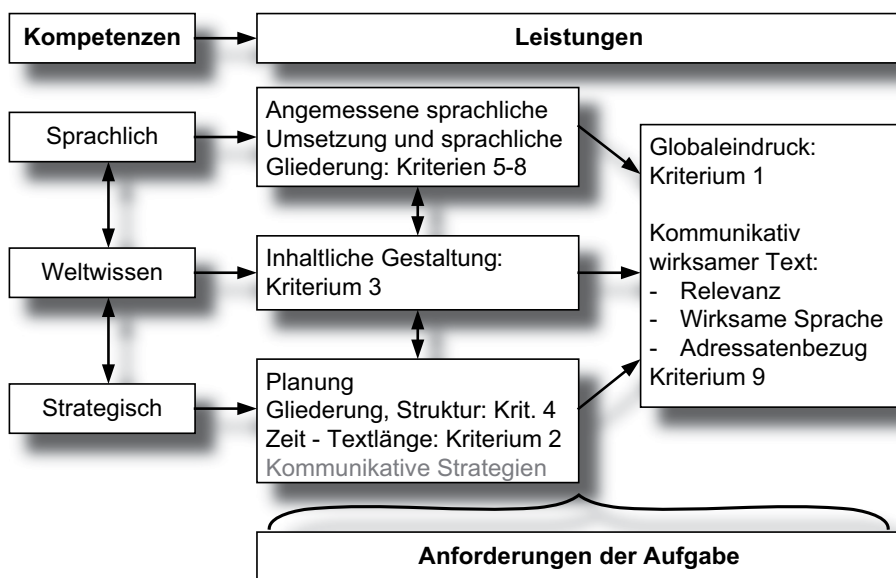


Abbildung 2: Leistungsdimensionen Englisch.

Die prozessualen Aspekte des Planens und des Einsetzens kommunikativer Strategien können in einer *large-scale* Studie wie DESI nicht erfasst werden, so dass die in Tabelle 3 aufgelisteten Bewertungskriterien aufgrund der analysierten Leistungsdimensionen abgeleitet wurden:

Tabelle 3: Bewertungskriterien zur Beurteilung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz.

BEWERTUNGSKRITERIEN	
1. Globalurteil	5. Orthographie
2. Länge	6. Lexik u. Lexiko-Grammatik
3. Inhalt	7. Grammatik
4. Textsorte/Aufbau (Makrostruktur)	8. Sprachliche Organisation
	9. Kommunikative Wirkung

Diese Bewertungskriterien werden mithilfe detaillierter *Rating*-Skalen erfasst. Sie werden zur Rückmeldung auf drei Subskalen dargestellt: 1. Globaleindruck/kommunikative Wirksamkeit, 2. Taskspezifische Kriterien und 3. Sprachsystematik.

### Kompetenzniveaus

Die Abstufungen der Kompetenzskalen erfolgt auf fünf Niveaus, in Anlehnung an die oben ausgeführte Schreibentwicklungsforschung, und – wo möglich – an die Kompetenzniveaus A1 bis B2+ des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (im Folgenden GER genannt), um eine Objektivierung in der Bewertung zu ermöglichen. Die Niveaus C1 und C2 des Referenzrahmens, *effective operational proficiency* respektive *mastery*, können in der 9. Jahrgangsstufe nicht erwartet werden, weshalb sie hier nicht angesetzt werden.

Am Beispiel der Globalskala soll das Vorgehen kurz erläutert werden: Die erste Entwicklungsphase des assoziativen Schreibens (vgl. oben: Bereiter 1980) lässt sich in Schüleraufsätzen daran erkennen, dass diese Aufsätze wenig Struktur aufweisen, sei es auf Makroebene oder auf der Ebene der einzelnen Propositionen. Häufig ist dabei auch ein Defizit bezüglich der Sprache und der Aufgabenanforderungen zu beobachten. Es scheint, dass diese Schüler noch nicht in der Lage sind, sprachliche, textuelle oder pragmatische Konventionen umzusetzen. Die nächste Phase des performativen Schreibens lässt theoretisch erwarten, dass die Schüler, die diese Stufe erreicht haben, Konventionen bezüglich des Aufbaus und der Sprache umsetzen können. Tatsächlich lässt sich bei den Aufsätzen im Mittelbereich feststellen, dass der Aufbau zunehmend logisch erfolgt und die sprachlichen Leistungen weniger kommunikationsbelastende Fehler aufweisen. Basierend auf den Annahmen der dritten Phase, des kommunikativen Schreibens, müssten die besten Aufsätze auch die kommunikativ wirkungsvollsten sein, bei denen der Aufbau das Lesen erleichtert, ein Adressatenbezug feststellbar ist und sprachliche Mittel wirkungsvoll eingesetzt werden können. Diese Annahmen lassen sich anhand der Charakteristika der Schüleraufsätze im oberen Bereich bestätigen.

Diese theoretischen Annahmen und empirischen Beobachtungen decken sich teilweise mit den Niveaubeschreibungen des Referenzrahmens aus den Skalen *Schriftliche Produktion*, *Briefe und Aufsätze schreiben*, *Kreatives Schreiben* und den Skalen zu den linguistischen Kompetenzen, der Skala *Themenentwicklung* und der Skala *Kohärenz und Kohäsion* (vgl. GER). Wo angemessen, wurden die Deskriptoren der DESI-Kompetenzskalen an die Formulierungen des GER angelehnt. Es wird jedoch nicht der Anspruch erhoben, die DESI-Kompetenzniveaus an die Niveaus des GER anzubinden.

Die Beschreibung der Inhalte von jeweils drei Kompetenzniveaus für das Schreiben in der Fremdsprache für die drei angenommenen Subskalen enthält die Tabelle 4:

*Tabelle 4: Beschreibung von drei Kompetenzniveaus (KN) für das Schreiben in der Fremdsprache hinsichtlich global/kommunikativer Wirkung, aufgabenspezifischer Kriterien und Sprachsystematik.*

	<b>Global / kommunikative Wirkung</b>	<b>Taskspezifische Kriterien (Inhalt, Aufbau, Textsorte)</b>	<b>Sprachsystematik</b>
<i>KN A</i>	Botschaft erkennbar, doch nur ansatzweise und oft missverständlich. Text bruchstückhaft und fehlerhaft.	Gegenstand des Schreibens erkennbar. Themenentwicklung und Struktur nicht erkennbar. Brief-/Berichtform bedingt erkennbar. Text weit unter geforderter Länge.	Begrenzte Beherrschung weniger, elementarer sprachlicher Mittel. Verständlichkeit der Mitteilung stark eingeschränkt durch sprachliche Qualität und muttersprachliche Einflüsse.
<i>KN C</i>	Botschaft wird grundsätzlich kommunikativ wirksam vermittelt. Gewisse narrative Grundqualitäten gegeben. Fehler im Text vorhanden, gelegentliche Einschränkung des Textverständnisses.	Inhaltlich befriedigende Ausführung, Text zu Ende geführt. Themenentwicklung meist linear, Struktur erkennbar. Brief-/Berichtform ausreichend eingehalten. Text von befriedigender Länge.	Im Allgemeinen hinreichende Beherrschung der Orthographie und der sprachlichen Mittel (Grundwortschatz; frequente Strukturen) trotz gelegentlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber die Botschaft bleibt grundsätzlich verständlich.
<i>KN E</i>	Kommunikative Wirkung wird umfassend erzielt. Text ist durchgehend flüssig, in lesergerechtem, abwechslungsreichem, persönlichem und natürlichem Stil verfasst und besitzt durchgehend narrative Qualität.	Inhaltlich relevante und elaborierte Ausführungen in sehr guter Qualität. Themenentwicklung klar und konsistent, Struktur und Aufbau erleichtern das Verständnis. Text entspricht den Konventionen eines Briefs / Berichts. Text von geforderter Länge.	Sichere Beherrschung auch seltener Wörter, Wendungen, Strukturen; großer Umfang an sprachlichen Mitteln; gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und Kollokationen. Keine kommunikationsbelastenden Fehler.

## Fazit

Zum Testen der muttersprachlichen wie fremdsprachlichen Kompetenzen bedarf es partiell unterschiedlicher Testinstrumentarien, denn der Spracherwerb und der Grad der Sprachbeherrschung unterscheiden sich erheblich. Dennoch lassen sich Berührungspunkte (u. a. im Testmodul, in den Auswertungskategorien) und



Vergleichsmöglichkeiten (u. a. in der Interpretation der Ergebnisse) ausmachen. Sie sind auch erforderlich, um Beziehungen, die zwischen den Schulleistungen in den Fächern Deutsch und Englisch existieren, aufarbeiten zu können.

Das umfassende muttersprachliche Wissen in Verbindung mit Strategienwissen und Weltwissen kann in dieser Tiefe und Breite in der Fremdsprache nach durchschnittlich fünf Jahren Sprachunterricht produktiv nicht zur Verfügung stehen (vgl. Interimsprachniveau, Spracherwerbsbedingungen, und z. B. den Bereich der rezeptiven Sprachkenntnisse gerade in Bezug auf formalen vs. informellen Stil in den Curricula).

Vielmehr soll, soweit irgend möglich, geprüft werden, inwieweit prozedurales Sprachwissen im Alltag anwendbar ist, inwieweit die *skills* vernetzt angewandt werden können, welche automatisierten Prozesse zur Verfügung stehen und über welches strategische Wissen die Schülerinnen und Schüler prozedural verfügen.

## Literatur

- Ahrends, R./Bald, W.-D./Hüllen, W. (Hrsg.) (1995): Handbuch Englisch als Fremdsprache. Berlin: Schmidt.
- Augst, G./Faigel, H. (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Augst, G./Feilke, H. (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, G./Kriings, H. P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 297-327.
- Becker-Mrotzek, M. (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Bereiter, C. (1980): Development in Writing. In: Gregg, L. W./Steinberg, E. R. (Eds): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 73-93.
- Björk, L. (2000): Über Textmuster und Schreibprozesse in der Oberstufe. In: Deutschunterricht 1, S. 33-42.
- Böttcher, I./Becker-Mrotzek, M. (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Berlin: Cornelsen scriptor.
- Brinker, K. (1988): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Schmidt Verlag.
- Brinker, K. (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter.
- DeBeaugrande, R./Dressler, W. (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Feilke, H. (1993): Schreibentwicklungsforschung. In: Diskussion Deutsch 123, S. 17-34.
- Feilke, H. (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1178-1191.
- Feilke, H. (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, U./ Günther, H./ Klotz, P./Ossner, J./Sieber-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn: Schöningh, S. 178-192.
- Fix, M. (2000): Textrevisionen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fix, M./Melenk, H. (2002): Schreiben zu Texten – Schreiben zu Bildimpulsen. Das Ludwigsburger Aufsatzkorpus. Mit 2300 Schülertexten, Befragungsdaten und Bewertungen auf CD-ROM. Baltmannsweiler: Schneider.

- Frilling, S. (1999): Schreibforschung und Aufsatzunterricht. In: Deutschunterricht 1, S. 54-59.
- Godshalk, F. I./Swineford, F./Coffman, W. E. (1966): The measurement of writing ability. New York: College Entrance Examination Board.
- Gormann, T. P./Purves, A. C./Degenhart, R. E. (1988): The IEA Study of Written Composition. Oxford: Pergamon Press.
- Grabe, W./Kaplan, R. B. (1996): Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistics Perspective. New York: Longman.
- Grzesik, J./Fischer, M. (1984): Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung? Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Halliday, M. A. K./Hasan, R. (1989): Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: University Press.
- Hofen, N. (1980): Messen und Beurteilen sprachlich-produktiver Leistungen im Deutschaufsatz. Dissertation. Mannheim.
- Ingenkamp, K. (1989): Diagnostik in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1995): Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1997): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kast, B. (1999): Fertigkeit Schreiben. Berlin: Langenscheidt.
- Lehmann, R. H. (1990): Aufsatzbeurteilung – Forschungsstand und empirische Daten. In: Ingenkamp, K./Jäger, R. (Hrsg.): Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik, Bd. 8. Weinheim, Basel: Beltz.
- Linke, A./Nussbaumer, M./Portmann, P. R. (1996): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Merz-Grötsch, J. (2000): Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Nussbaumer, M.: Was Texte sind und wie sie sein sollen. Tübingen: Niemeyer, 1991.
- Ortner, H. (1993): Die Entwicklung der Schreibfähigkeit. In: Informationen der Deutschdidaktik 3, S. 94-125.
- Ott, M. (2000): Schreiben in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ott, M. (2002): Erforschung schriftsprachlicher Erwerbsprozesse in der Sekundarstufe I bei Muttersprachlern und Zweitsprachenlernern unter didaktischem Aspekt. In: Kammler, C./Knapp, W. (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 200-214.
- Portmann, P. (1991): Schreiben und lernen. Tübingen: Niemeyer.
- Sanner, R. (1994): Aufsatzunterricht. In: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W.: Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1. Baltmannsweiler: Schneider, S. 224-251.
- Schaeffer, B. (1975): Skill integration during cognitive development. In: Kennedy, A./Wilkes, A. (Eds.): Studies in long-term memory. London: Wiley.
- Schneuwly, B. (1996): Der Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens. In: Feilke, H./Portmann, P. R.: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 29-39.
- Vater, H. (1994): Einführung in die Textlinguistik. München: Fink.
- Weber, A. (1973): Dialektik der Aufsatzbeurteilung. Donauwörth: Auer.